



X COLÓQUIO INTERNACIONAL

"Educação e Contemporaneidade"

22 a 24 de Setembro de 2016

São Cristóvão/SE - Brasil



ISSN: 1982-3657

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFS

MARIANA REIS FONSECA

ALINE LIMA DE OLIVEIRA NEPOMUCENO

EIXO: 18. FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MEMÓRIA E NARRATIVAS

RESUMO No presente estudo, nos propomos a investigar a abordagem socioambiental na formação inicial docente do curso de Ciências Biológicas Licenciatura, da Universidade Federal de Sergipe. Para tanto foram realizadas entrevistas semiestruturada com discentes deste curso. A partir das análises das transcrições das entrevistas diagnosticou-se que 90% dos discentes entrevistados ainda possuem uma percepção conservadora com relação às questões socioambientais. Quando indagados sobre o Estágio Supervisionado em Educação Ambiental, 80% dos entrevistados manifestaram insatisfação quanto à metodologia adotada durante a disciplina, a falta de teoria para associar à prática pedagógica. Portanto, para que a formação socioambiental destes licenciandos viesse a ser mais eficiente, seria interessante uma práxis curricular efetiva.

Palavras-chave: Docência, Educação Ambiental, Estágio Supervisionado. **ABSTRACT** In this study, we propose to investigate the socio-environmental approach in initial teacher training course of Biological Sciences Degree from the Federal University of Sergipe. Therefore, we conducted semi-structured interviews with students of this course. From the analysis of the transcripts of the interviews it was diagnosed 90% of students still have a conservative perception with respect to environmental issues. When asked about the Supervised Internship in Environmental Education, 80% of respondents expressed dissatisfaction with the methodology adopted for the discipline, lack of theory to associate with the pedagogical practice. Therefore, for effective environmental teacher training, an effective theory with regard to environmental issues would be interesting. **Keywords:** Teaching. Environmental Education. Supervised Internship.

1. INTRODUÇÃO

Qual é a Educação Ambiental (EA) que queremos para a formação inicial de professores(as) e sua práxis pedagógica?

Essa pergunta abrirá as portas para o presente estudo sobre a práxis socioambiental vigente no curso de Ciências Biológicas, Licenciatura da Universidade Federal de Sergipe (UFS). De acordo com Moradillo et al (2004), é verídica a necessidade de mudança de mentalidade na busca de novos valores socioambientais. Nesse sentido, dar grande importância à práxis educacional é fundamental nesse processo. Há uma necessidade de ações por parte das políticas públicas com relação à práxis da EA, visto que as concepções de uma EA sócio-participativa apontam para uma necessidade de novos eixos teórico-conceituais e metodológicos que permitam uma concepção de EA reformulada a partir de uma análise crítica, com caráter interdisciplinar, na busca por prover novos valores, posturas e condutas socioambientais transformadoras, importantes referenciais de enfrentamento no campo da educação. A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), política pública de dimensão socioambiental, promove a EA em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na preservação e melhoria do meio ambiente, contribuindo, assim, para institucionalizar a EA no nosso país (Lei 9.795/99). Seguindo as ideias gerais de uma das políticas públicas com foco na EA, devemos compreender o papel das universidades no processo de formação inicial de professores no contexto da formação socioambiental, como Tristão (2004, p.21) afirma:

A dimensão ambiental emerge como problema social que atinge as universidades, os sistemas do conhecimento, a formação de profissionais e a crescente necessidade de a educação adaptar-se a um novo perfil de desenvolvimento, cuja base transita entre a economia, a ecologia e a justiça social na busca de sociedade onde caibam realmente todos. Partindo desse pressuposto, para analisarmos a práxis da EA nos processos de formação de professores, devemos entender a importância curricular nas universidades no contexto das relações socioambientais, já que as instituições universitárias estão impregnadas de valores e, conseqüentemente, suas relações socioambientais não podem estar fragmentadas. Tomando o currículo como um instrumento fundamental nesse processo, lembremos Forquin (1999), para quem a ideia de currículo não é limitada a um conteúdo científico programado, e sim flexível, proveitoso tanto para o docente, transmissor ativo desse currículo, quanto para o discente. Competindo à instituição superior a definição dos instrumentos curriculares e ao professor as práticas estratégicas da realidade de cada aluno, sendo

essa a concepção de currículo que deve nortear uma educação efetivamente crítica e produtiva. O Estágio Supervisionado é um bom espaço para desenvolver práticas pedagógicas, indispensável e essencial ao futuro professor, no qual ele utilize conhecimentos para habilidades pedagógicas em situações de sala de aula. Pimenta (2006, p.83) afirma: “a essência da atividade (prática) do professor é o ensino- aprendizagem”, teoria e prática devem seguir unidas durante toda a vida acadêmica e profissional do docente, para uma preparação pedagógica rica em conhecimentos e experiências, não bastando o domínio científico que vai ser passado ao aluno e construído ao longo do tempo. Diante desses fatores, tem-se configurado o problema que norteia a presente pesquisa: como a EA é abordada no currículo obrigatório de Ciências Biológicas Licenciatura, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), campus São Cristóvão?

Essa é uma questão-problema que nasceu da curiosidade, identificação e aprofundamento dos estudos em EA, em que a participação coletiva no Grupo de Estudos e Pesquisa de Educação Ambiental de Sergipe (GEPEASE) teve grande importância, principalmente para a troca de conhecimento. Portanto, como objetivo, buscamos conhecer a relação teoria-prática da EA para a formação inicial de professores de Ciências e Biologia da UFS, campus São Cristóvão.

1. METODOLOGIA

A coleta de dados, de cunho qualitativo diagnóstico, para este estudo deu-se por meio da abordagem da técnica de entrevista semiestruturada, escolhida para responder os objetivos da presente pesquisa. A entrevista aconteceu face a face com o entrevistado, exercendo, assim, maior influência verbal naquilo que foi perguntado ou dito. A forma representativa de entrevista semiestruturada, de acordo com Bartholomew et al (2002), dá ao entrevistador possibilidades de nortear questões que vão aparecendo ao longo de uma entrevista socioambiental, apenas para facilitar a livre associação e entendimento do entrevistado. Na perspectiva da pesquisa, a seleção dos entrevistados deu-se seguindo o seguinte critério: discentes ativos que concluíram a disciplina obrigatória Estágio Supervisionado em Educação Ambiental. A seleção, a partir do critério listado, foi feita para facilitar a coleta de dados e deu-se com a colaboração e apoio do Departamento de Atividades Acadêmicas (DAA) em busca online no sistema SIGAA. Como já foi dito, a busca dos dados para o presente estudo iniciou-se com uma entrevista semiestruturada, registrada por meio de gravação de áudio com gravador de celular pessoal, realizada com discentes em formação do curso em questão. Totalizando treze alunos entrevistados que atendiam ao critério de seleção. De

acordo com Fraser et al (2004), a seleção dos entrevistados deve fomentar a compreensão da pesquisa, explorando, assim, as variáveis do objetivo do estudo. Contudo, desconsideremos como foco principal a quantidade mínima de entrevistados, já que o propósito não é apenas quantificar dados, e sim compreender diferentes pontos de vista dentro de um contexto socioambiental. É relevante salientar que a aplicação da entrevista foi precedida pela assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte dos alunos voluntários, como forma de apresentá-los à pesquisa e formalizar o uso dos dados contidos nas respostas obtidas, explicitando o sigilo das informações pessoais do participante. O roteiro utilizado para a realização da entrevista semiestruturada conteve três questões, sendo estas abertas e livres para levantamento de outras possíveis questões que norteiam o trabalho. Com isso, foi possível nomear os(as) discentes como D1; D2, e assim sucessivamente, até D13. Após essa etapa de encerramento das entrevistas, foi realizada a transcrição cuidadosa dos áudios obtidos. Segundo Duarte (2004), a transcrição consiste em segmentar a fala dos entrevistados em partes de significação e iniciar um procedimento minucioso de interpretação de cada uma dessas partes, articulando-as entre si, tendo por objetivo a formulação de hipóteses do problema norteador. As informações coletadas foram analisadas com base em um referencial teórico que abarca a perspectiva da EA Crítica como ato político de transformação da realidade, superando a visão hegemônica e reduzida da realidade, e, entendendo a prática pedagógica como contextualizada e emancipatória. Essa opção se deu, uma vez que acreditamos ser esta vertente a que está mais alinhada com o pensamento contra hegemônico e que colabora para com uma sociedade mais justa, mais democrática e menos excludente. Essas escolhas se aproximaram da Análise Textual Discursiva – ATD (MORAES, GALIAZZI, 2006; MORAES, 2003) como metodologia de análise dos dados coletados nas entrevistas e no texto da resolução em questão nesta pesquisa, capaz de subsidiar a análise crítica da realidade investigada.

1. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para que a EA, tema norteador desta pesquisa, faça-se presente no processo formativo de professores, serão interpretadas as respostas à primeira pergunta: “O que você entende por EA?” a partir da transcrição das entrevistas semiestruturadas. Analisando as concepções dos (as) licenciandos(as) de acordo com a EA, foi possível perceber que em muitos momentos a dimensão socioambiental está associada a perspectiva conservadora de EA, a qual fragmenta o ambiente, as relações histórico-sociais, políticas e culturais, como conceitua Layrargues *et al* (2014. p. 27):

Em um momento inicial, concebia-se a Educação Ambiental como um saber e uma prática fundamentalmente conservacionista, ou seja, uma prática educativa que tinha como horizonte o despertar de uma nova sensibilidade

humana para com a natureza, desenvolvendo-se a lógica do “conhecer para amar, amar para preservar”, orientada pela conscientização “ecológica” e tendo por base a ciência ecológica.

Nesse aspecto, verificou-se uma posição direcionada à conservação dos recursos naturais, em que os seres humanos se posicionam como administradores e exploradores do meio ambiente. Dentro dessa perspectiva, destacamos as seguintes falas dos discentes:

*É o estudo de estratégias para **conservar e preservar o ambiente** em si.*
(D1)

*Um hábito de **pensar em coletivo pra conservar a natureza**, fazer coisa, entendeu?*
. (D8)

Nestas assertivas à claramente ênfase na natureza como sendo um meio isolado, desconectando as relações socioambientais e concordando que apenas o ser humano possui estratégias para preservar o ambiente. Entretanto, no discurso de D8 cita-se práticas ambientais voltadas as ações coletivas, concepção de suma importância para o enfrentamento das questões socioambientais, mas que aparece, neste discurso, associada à aspectos conservadores da EA, reforçando o quão contraditório, incoerentes, quiçá ingênuos podem ser os discursos humanos. O que pode justificar a prevalência de opiniões conservadores sobre a EA é a falta de disciplinas obrigatórias teóricas na estrutura curricular do curso em questão que venham a abordar e contextualizar uma conceitos, questões e objetivos da EA e suas várias vertentes. Aqueles(as) que correlacionam EA com conscientização, apontando o ensino como maneira de conscientizar o ser humano para preservar o ambiente, inauguram um padrão idealizado de relação com a natureza dicotômico, como é possível visualizar na colocação a seguir:

*É uma forma pela qual temos que **conscientizar as pessoas** para preservar o meio ambiente.* (D13)

Contudo, acreditamos que a EA não tem como único objetivo *conscientizar*, mas também sensibilizar os envolvidos em relação à problemática

socioambiental. O termo *conscientização* é intrínseco, um processo individual. Vista desse modo, a EA teria apenas o objetivo de tornar cientes os envolvidos, dando-lhes apenas um caráter informativo e não transformador. O que não quer dizer que não seja válido esse processo, mas a EA não pode se resumir a isso. A abordagem da EA relacionada à práticas sustentáveis, é enfatizada nos discursos de alguns discentes, como apresentado abaixo:

*É conservação, preservação dos recursos naturais, a **sustentabilidade**, eu acho que é isso.* (D3)

*Educação ambiental está atrelado ao desenvolvimento sustentável e no qual os seres humanos tentem conviver com a natureza **de modo mais sustentável possível**.* (D2)

As correntes da EA para o desenvolvimento sustentável visam somente para com que os seres humanos convivam melhor com a natureza. Foi possível verificar também que a vertente da EA sensibilizadora está entre as concepções de alguns discentes entrevistados, como revelam os trechos abaixo:

*Educação Ambiental é como se fosse práticas educacionais relacionadas a um ambiente, é... em que... **Eu acho que a população deveria ter uma maior sensibilização**.* (D9)

Então, pra mim Educação Ambiental tá muito ligado à sensibilização.

(D11) Segundo Oliveira (2012, p.71), essa compreensão está vinculada à mera transmissão de conhecimentos ecologicamente corretos, com ações de sensibilização, envolvendo afetivamente os educandos com a causa ambiental. Neste sentido, visa à utilização de práticas educacionais acerca da sensibilização ambiental, a fim de propagar informações e conhecimentos ecologicamente corretos, envolvendo a população com as questões ambientais. As concepções dos discentes entrevistados acerca do que é EA surpreendem com no que tange a EA crítica. Pois, diante dos dados coletados há notória predominância de uma concepção de EA conservadora. Um agravante pois trata-se de futuros docentes de Ciências e Biologia, cuja

abordagem da EA poderia ser mais contextualizada, crítica e embasada, para que as práticas apareçam e envolvam a sociedade. Em contraponto, representado por apenas um discente, há uma definição mais próxima da EA crítica, que aqui se defende.

*Bom, EA é um **processo participativo e continuado de conhecimento** em que os participantes, nós alunos, sociedade fazemos **uma reflexão sobre a interação entre sociedade e natureza**, abordando consequências dos seus atos. (D5)*

Esse discurso aproxima-se de uma abordagem da EA crítica, a qual enfatiza que a participação continuada e reflexiva dos envolvidos, no processo das interações socioambientais, é essencial para refletirmos sobre nossas ações enquanto seres humanos integrantes do meio ambiente, formando um único sistema.

À luz da EA Crítica, torna-se importante refletir sobre práticas políticas do exercício da cidadania e da gestão democrática, cuja participação, conceito polissêmico, muito dito e pouco praticado em sua plenitude. Pensar a participação como exercício da autonomia, com responsabilidade juntamente com a alteridade, com a convicção de que a individualidade se completa na relação com o outro e no mundo, em que a liberdade individual perpassa a coletiva, tem implicações profundas da EA (OLIVEIRA, 2012, p. 41).

Com isso, a EA crítica preconiza que a dimensão social precisa ser consolidada de maneira participativa, na construção de um mundo socialmente justo e ambientalmente equilibrado. Assim, para que educação seja realmente efetiva e concretizada, deve-se atrelá-la às vivências sociais, com práxis pedagógica crítica. Dessa forma, a EA crítica e a sociedade interligam-se a uma perspectiva emancipatória, para a percepção total do mundo. Logo, a EA deve ser trabalhada de maneira ampla, reflexiva e, considerando as questões sociais, econômicas e culturais, com isso as atividades tornam-se próximas de uma educação que forma sujeitos críticos e comprometidos com sua realidade em busca de transformações. Neste ínterim, as práticas pedagógicas necessitam estar vinculadas à reflexão, para as possibilidades de enfrentamento realmente existirem. Refletindo sobre esses aspectos e considerando que uma formação inicial do(a)

professor(a), que venha a contribuir para a efetivação de um profissional reflexivo e sujeito ativo do desenvolvimento profissional, como afirma Alarcão (1996, p. 179) “reflita sobre a sua experiência profissional, a sua actuação educativa, os seus mecanismos de acção, a sua práxis ou, por outras palavras, reflecta sobre os seus fundamentos que o levam a agir, e a agir de uma determinada forma”, é necessário que o futuro professor atue criticamente, de modo a lhe possibilitar instrumentos que permitam a elaboração dos seus próprios contextos escolares. Um dos grandes desafios enfrentados atualmente é iniciar um processo educativo e formativo na vertente crítica da EA, para com a formação docente inicial, essencial para que o professor torne-se educador crítico disseminador de reflexões socioambientais. E é na universidade, instituição de formação destes profissionais, um dos principais locais para aquisição da práxis pedagógica para que, posteriormente, os conhecimentos sejam colocados em prática na sala de aula, e esta esteja devidamente consolidada em padrões emancipatórios e críticos. Nesta perspectiva, entender a relação teoria e prática e vice e versa e buscar compreender a atuação dos docentes. Para Pimenta (2006, p. 83)

A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objetivo, o estabelecimento de finalidades e a interação no objeto para que a realidade (não-aprendizagem) seja transformada, enquanto realidade social. Ou seja aprendizagem (ou não-aprendizagem) precisa ser comprometida enquanto determinada em uma realidade.

Nessa visão, surgem questionamentos quanto à formação inicial de docentes, enquanto práxis crítica da EA. Será que os futuros docentes de Ciências e Biologia da UFS, formados no atual currículo de Ciências Biológicas Licenciatura, estão aptos, a partir da sua formação inicial, tornarem-se educadores socioambientais críticos?

Partindo dessa indagação, os discentes foram questionado na segunda questão do roteiro da entrevista semiestruturada: Descreva como foi seu Estágio Supervisionado em EA. Reproduzimos algumas colocações dos

discentes:

*Um foi pra você fazer a análise de impacto ambiental, a gente teria que escolher uma área e a partir dessa área você teria que fazer uma análise de impacto ambiental, **como o que aquela área estava sendo afetada por algum tipo de atividade humana...** No segundo momento, a gente fez um **projeto no Parque da Sementeira sobre o manguezal** e a relação que havia entre o desenvolvimento da área (D10).*

*Foi participar de um **projeto de lixo na Orla de Atalaia** e, basicamente, foi com entrevistas com os banhistas e funcionários que utilizam essa praia (D12). A partir do exposto e dos dados coletados, esses são os únicos depoimentos que descrevem positivamente o Estágio Supervisionado em EA. Em contrapartida, alertamos para o fato que todas as atividades descritas acima foram realizadas em âmbitos informais, ou seja, fora da escola, fato intrigante quando trata-se de uma disciplina obrigatória e específica no currículo do Curso de Ciências Biológicas Licenciatura. Diante do exposto, e dos dados coletados, em nenhuma das pontuações feitas pelos discentes ficou evidenciada a práxis educativa, pois todos estiveram envolvidos durante, a disciplina de Estágio Supervisionado em EA, com a realização de projetos pontuais e de palestras sobre *mangue, impacto ambiental* e *lixo* (D12), com poucos momentos de ligação entre teoria e prática, logo sem a práxis de sala de aula na Educação Formal, realidade com a qual irão se deparar durante suas respectivas atuações profissionais. Lembramos que, para uma bagagem crítica e emancipatória sobre as atuais questões socioambientais, é necessário aos discentes em formação a oportunidade da experiência na sala de aula, assim como afirma Pimenta (2006) o laboratório do professor é a sala de aula. Foi possível verificar também o posicionamento quanto a falta de teoria durante a disciplina de estágio, como apresentam os trechos logo adiante:*

*Não nos envolvemos com projetos que explique ao aluno o que realmente é a EA, **nós temos a prática de como essa EA ela deve acontecer, mas nós não temos o conteúdo que embase todos esses processos, todo o procedimento** (D1).*

É porque é muito difícil você relacionar a teoria com a prática nesse caso

né... porque a teoria é... não foi bem vista pra você praticar uma coisa que você não entende bem (D9).

Tomando como ponto de partida a posição estes posicionamentos dos discentes quando questionados sobre o Estágio, fica evidente a falta de embasamento teórico acerca da EA para que fossem realizadas metodologias que sensibilizassem sobre o real sentido das práticas socioambientais desses futuros professores.

O objetivo da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. A finalidade dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade, que subsiste independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendraram com suas atividade subjetiva, mas que, sem dúvida, só existe pelo homem como ser social (VÁSQUEZ, 1968, p.194).

Neste sentido segundo Vásquez, é necessário compreender a atividade humana teórica e prática, para se estabelecer uma práxis de ação transformadora. A falta dessa teoria para que a prática seja realmente efetiva e tenha sentido real para uma formação crítica da EA é relatada novamente na concepção do D7, ao apontar que:

O estágio em EA... o correto seria primeiro ter a teoria em EA pra ter uma noção exatamente do que é EA, como se faz EA pra depois ir pra prática. (D7)

Dessa forma, alguns dos discentes entrevistados enfatizam, implicitamente ou explicitamente, a necessidade de uma disciplina teórica, como a disciplina EA ofertada apenas como disciplina optativa para o licenciando, que anteceda e embase as questões práticas da EA, para que se tenha um melhor aproveitamento pedagógico e crítico do Estágio em EA. Conforme Pimenta (2006, p. 92) reforça:

A contraposição entre teoria e prática tem se apresentado de várias formas. A teoria se vê a si mesma como tão onipotente em suas relações com a realidade que se concebe como práxis, onde a prática é considera mera aplicação ou degradação da teoria.

Tomando como base esta afirmação de Pimenta, percebemos que as concepções dos discentes a seguir coadunam:

*Porque quando nós vamos pegar essa matéria de estágio ambiental, não tem **uma matéria antes que nos ensine o que seria estágio ambiental em si mesmo... Eu acho que deveria ter uma matéria antes de que nos orientasse certinho*** (D11).

*Meu estágio foi no oceanário ... Sinceramente, eu não achei muito produtivo ... **pela falta de conhecimento e de preparação que o estágio propôs...** a maioria dos estudante fazem estágio lá e (D3).*

Neste íterim, a educação precisa ser entendida como prática social, práxis pedagógica de exercício e preparo para a atuação em sala de aula (PIMENTA, 2006). Em síntese, assinalamos que práticas para a formação reflexiva e crítica desfavorecem o ensino tradicional. E que, a partir daí, a prática disseminadora das questões socioambientais assume papel transformador efetivo. Dentro dessa perspectiva, a teoria e a prática devem e/star interligadas na subjetividade do sujeito com a ação, dando-lhe características que são próprias às teorias da educação, possibilitando ao discente em formação práticas pedagógicas para conectar-se à teoria e experiências de uma práxis efetiva, entrelaçando e contextualizando aprendizado e formação (SACRISTÁN, 1991). Com tudo isso, o estágio atua como contribuição para a construção da práxis na formação inicial do(a) educador(a) socioambiental. Seguindo as análises dos dados, os entrevistados foram questionados: Para você, o estágio foi importante na sua formação docente inicial?

Por quê?

. Destacamos o seguinte fragmento:

*Ah sim, foi importante sim. Porque é uma forma que a gente aprende, **porque aprende a interagir com a natureza não só na questão do que é ensinado, lá no ensino fundamental, de não cortar árvore, de não jogar lixo no rio*** (D7).

Neste trecho fica clara a perspectiva fragmentada e conservadora que dicotomiza, mais uma vez, a relação ser humano e natureza, na formação de educadores socioambientais. De acordo com Lima (2012, p.1721):

Os educadores ambientais precisam refletir e superar a visão fragmentada da realidade, por meio da construção e reconstrução do conhecimento sobre a Educação Ambiental. Para apreender a problemática ambiental é necessária uma visão complexa do ambiente, na qual, existem as relações naturais, sociais e culturais.

Todavia, em alguns momentos os discentes revelam em seus discursos estarem cientes da importância, para suas respectivas formações, do Estágio em EA, como colocado abaixo:

*Com certeza foi bastante importante, contribui para o aprendizado que a gente participou ativamente é... como monitor ativo participando das palestras, transmitindo conhecimento e a gente aprendeu bastante e contribuiu com certeza para o nosso aprendizado, tanto que... é isso, foi bem marcante para o meu aprendizado né... para o meu início da docência, até hoje né... tenho boas lembranças daqueles dias, **o que vale é ter essa percepção de sustentabilidade, acredito que isso aí...** é... tem que carregar **em nossa bagagem como docente**. Tivemos uma dificuldade inicial relacionados à pesquisa do tema, mas não foi assim tão complicado não. (D2)*

*Sim, **como bióloga a gente trata bastante de questão relacionadas ao meio ambiente e aos animais**, então tem uma noção a mais sobre questões que vão estar relacionadas diretamente com elas é essencial. (D12)*

Ademais, o educador ambiental, segundo Carvalho (2008), configura-se como sujeito ecológico, integrando as identidades socioambientais. A busca para compreender as reais e efetivas estratégias metodológicas do processo educativo na dimensão ambiental, é necessária como um dos caminhos para o enfrentamento da crise socioambiental. Nesse intento, Cury (1985) afirma que as possibilidades da educação se expressam primeiramente com a consciência de seus limites. É inegável a importância da disciplina pesquisada para a formação docente, visto que a prática efetiva a teoria e vice e versa. Logo,

A atividade teórica possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para a sua transformação. Mas,

para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente (PIMENTA, 2006, p. 105). Nessa perspectiva, a EA crítica posiciona-se estabelecendo novos olhares sobre as práticas pedagógicas, proporcionando a percepção crítica dos problemas socioambientais em parâmetro real, contextualizando com o cotidiano dos envolvidos e contribuindo para formar sujeitos socioambientais críticos integradores de uma sociedade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, o estágio em EA da maneira como está sendo desenvolvido e de acordo com as afirmações dos entrevistados, descontextualiza a formação socioambiental, pois não utiliza em sua essência a concretização práxis pedagógica. Relacionando a teoria e a prática de forma dialógica e dialética, com vistas a práticas transformadoras de superação do paradigma conservador e técnico na formação inicial de biólogos licenciados, em especial na Universidade Federal de Sergipe. É necessário que a teoria e a prática caminhem juntas no curso Ciências Biológicas Licenciatura, para que, a partir daí, a práxis socioambiental venha a se tornar transformadora nas salas de aulas e no cotidiano dos futuros docentes em formação. As questões socioambientais problematizadas nos dias atuais constituem-se como um campo de processo socioeducativo, no qual o discente em formação, a partir das práticas pedagógicas, desenvolve metodologias a partir de uma práxis pedagógica, despertando, posteriormente, ao adentrar a sala de aula, a criticidade do jovem em relação às questões socioambientais. Entretanto, essa práxis socioambiental representa desafios para a superação de currículos conservadores de formação de docentes que mais tarde irão lidar com o cotidiano escolar. Entretanto, surgem ainda alguns questionamentos, para futuras pesquisas dentre eles: Será que a inserção de uma disciplina obrigatória que aborde aspectos teóricos da EA no currículo de Ciências Biológicas Licenciatura da UFS, seria possível solucionar a falta da práxis pedagógica socioambiental apontada pelos discentes nesta pesquisa?

Assim, esperamos que este estudo sirva como ponto de partida para novas percepções sobre a práxis pedagógica na EA, elucidando caminhos para uma proposta crítica e que superem o modelo conservador e pouco questionador presente no currículo do curso de Ciências Biológicas Licenciatura da UFS para com as questões socioambientais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores:** estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996. BARTHOLOMEW, K., HENDERSON, A.J.Z. & MÁRCIA, J.E. **Coding semistructured interviews in social psychology research.** UK:

Cambridge University Press, 2002. CARVALHO, I.; SATO, M. **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2008. CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos, para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1985. FRASER, M. T. D.; GONDIM, S.M.G. **Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa**. Salvador, 2004. FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. LAYRARGUES, P.P.; LIMA, G. F. da C. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. IN: **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, 2014. LIMA, F.D.M. Educação Ambiental e o Educador Ambiental: os desafios de elaborar e implantar projetos de educação ambiental nas escolas. **Remoia, UFSM** v.7, nº 7, p. 1717 – 1722, 2012. MORADILLO, E.F.; OKI, M. da C..M. **Educação Ambiental na Universidade: construindo possibilidades**, 2004. MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. IN: **Ciência e Evolução**, v.9, n.2, 2003. MORAES, R; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. IN: **Ciência e Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. OLIVEIRA, A. L. **A perspectiva participativa para a inserção da educação ambiental crítica em escolas da Baixada Fluminense**. 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2012. PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006. SACRISTÁN, J. G. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. Porto: Porto Editora, 1991. TRISTÃO, M. **A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes**. São Paulo: Facitec, 2004. VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

[1] Graduada em Ciências Biológicas Licenciatura (UFS) e Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental de Sergipe (GEPEASE); Email: mari.r.fonseca@hotmail.com

. [11] Professora Assistente do Departamento de Biologia – UFS, Doutoranda em Educação do PPGED – UFS e Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental de Sergipe (GEPEASE); Email: aline_limadeoliveira@yahoo.com

.br

.

Recebido em: 05/08/2016

Aprovado em: 05/08/2016

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Metodo de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: